

## Bender-Szymanski, Dorothea; Hesse, Hermann-Günter **Kulturkontakt im Unterricht. Eine Längsschnittuntersuchung zur Akkulturation von Lehrern**

*Metz, Anna [Hrsg.]: Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache: Zur Situation in den Schulen, in der Lehrerfortbildung und in der Wissenschaft. Bericht zur Fachtagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 19. September 1990 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt. Frankfurt am Main : Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1993, S. 58-73. - (GFPF-Materialien; 23)*



### Quellenangabe/ Reference:

Bender-Szymanski, Dorothea; Hesse, Hermann-Günter: Kulturkontakt im Unterricht. Eine Längsschnittuntersuchung zur Akkulturation von Lehrern - In: Metz, Anna [Hrsg.]: Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache: Zur Situation in den Schulen, in der Lehrerfortbildung und in der Wissenschaft. Bericht zur Fachtagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 19. September 1990 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt. Frankfurt am Main : Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1993, S. 58-73 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-7945 - DOI: 10.25656/01:794

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-7945>

<https://doi.org/10.25656/01:794>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, verbreiten oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

#### **IV.     Neuere Forschungsansätze im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung**

**DOROTHEA BENDER-SZYMANSKI UND HERMANN-GÜNTER HESSE**

### **KULTURKONTAKT IM UNTERRICHT**

#### **Eine Längsschnittuntersuchung zur Akkulturation von Lehrern**

##### **1.     Akkulturationsanalysen von Migranten: eine Bilanzierung**

Die Beschreibung, Erklärung und Veränderung des Verhaltens von Migranten im Verlaufe ihres Kulturkontaktes ist seit etwa zwei Jahrzehnten Gegenstand extensiver empirischer Forschung vorwiegend aus den Disziplinen der Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Soziologie. Anstatt jedoch auf einen Fundus etablierten Wissens zurückgreifen zu können, mehren sich in jüngster Zeit die Zweifel an der wissenschaftlichen Legitimation eines großen Teils der bisherigen Arbeiten:

"Eine Sichtung einschlägiger Publikationen zum Thema Interkulturelle Erziehung verweist zwar auf eine umfangreiche Literatur. ... Es läßt sich allerdings feststellen, daß häufig die theoretische Fundierung ausbleibt und eine methodologische Reflexion vernachlässigt wird. So gibt es für den pädagogischen Bereich nur relativ wenig Grundlagenforschung. Auch fehlt in der Regel eine Anbindung an die allgemeine Theoriediskussion. Die Rezeptionspraxis erweist sich als unzulänglich, vorrangig werden deutsche Studien berücksichtigt. ... Die Erziehungswissenschaft müßte ihren partiellen "Omnipotenzanspruch" aufgeben und im Sinne einer sich wechselseitig ergänzenden Arbeitsteilung mit unterschiedlichen Disziplinen ... kooperieren. ... Es fehlen nach wie vor zu vielen Bereichen der alltäglichen Lebenssituation der Migranten fundierte, praxisorientierte Untersuchungen ...". (Kubina, 1989, S.10f.)

In einer grundlagenorientierten psychologischen Längsschnittuntersuchung werden wir die von uns selbst formulierten Forderungen an eine kulturvergleichende, wissenschaftliche Bearbeitung der Akkulturation (Bender-Szymanski & Hesse, 1987) in dem nachfolgend beschriebenen Projekt empirisch einzulösen versuchen.

## 2. Die kognitionspsychologische Analyse der Akkulturation

(1) Wir gehen von der kognitionspsychologischen Annahme aus, daß Menschen interne Modelle der äußeren und inneren Realität aufbauen. Mentale Modelle ermöglichen es, Schlußfolgerungen zu ziehen, Vorhersagen zu machen, Ereignisse zu verstehen, Entscheidungen zu treffen und auszuführen, nicht nur tatsächlich, sondern auch stellvertretend. Die erfahrungsmäßige Komponente mentaler Modelle schlägt sich in kognitiven Repräsentationen über den jeweiligen Ausschnitt der Wirklichkeit nieder. Derartige Vorstellungsbilder sind bei Nicht-Experten (Novizen) oft "naiv", aus der Sicht von Experten oft eingeengt und fehlerbehaftet, unter den Bedingungen des für erstere relevanten Alltags aber durchaus funktional und nützlich. Eine Besonderheit "naiver" Repräsentationen ist das geringe Ausmaß ihrer subjektiven Reflexion, ihrer "Selbstverständlichkeit", die Welt so und nicht anders wahrzunehmen und zu interpretieren.

(2) Wir gehen damit auch von der Annahme aus, daß Kulturen in Form von Vorstellungen mental repräsentiert sind und daß sich während des Kulturkontakts Gelegenheiten zur Modifikation vorhandener kognitiver Repräsentationen bieten (Banks, 1981; Brislin et al., 1986; Bochner, 1982; Samuda & Wolfgang, 1985).

Intraindividuelle Veränderungen im Akkulturationsverlauf werden als Erwerb von Kompetenz, sich adäquat unter wechselnden kulturellen Bedingungen verhalten zu können, verstanden. Diejenigen Personen, die sich keinem intensiven Kulturkontakt ausgesetzt haben, wären in diesem Sinne als "Akkulturations-Novizen", jene, die sich mit einer oder mehreren Kulturen intensiv und während einer langen Zeitspanne auseinandergesetzt haben, als "Akkulturations-Experten" anzusehen.

Entsprechend definieren wir akkultorative Kompetenz im Anschluß an die wissenschaftliche Terminologie (Mandl & Spada, 1988) als deklaratives und prozedurales Expertenwissen in den Fragen der personalen Auseinandersetzung mit Angehörigen einer anderen Kultur.

(3) Wir betrachten den Kulturkontakt entwicklungspsychologisch als einen Prozeß der progressiven Konstruktion von Erkenntnismöglichkeiten durch die aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt (im Sinne von Jean Piaget). Wir unterscheiden hier zwischen Erkenntnismöglichkeiten, die auf dem Erwerb spezifischer Inhalte durch Lernen beruhen (deklarative Erkenntnis) und solchen, die sich auf den Er-

werb von Prozeduren zur Konstruktion, Verknüpfung und Anwendung von Erkenntnissen (prozedurale Erkenntnis) beziehen. Neben den Erkenntnisinhalten interessieren hier auch die Art und Weise, *wie* Kulturen repräsentiert werden und die kognitiven Prozesse, die auf diese Repräsentationen zugreifen (Weinert & Waldmann, 1988).

Akkulturation, psychologisch betrachtet, umfaßt dabei jene individuellen Veränderungen, die eintreten, wenn sich eine Person mit Personen, die einer anderen kulturellen Gruppe zugehören als sie selbst, auseinandersetzt. Die Vielfalt individueller Akkulturationsverläufe und -ergebnisse, von denen die Assimilation lediglich einen Spezialfall darstellt, wollen wir empirisch nachzeichnen.

Sowohl pädagogisch-psychologische Ergebnisse (Glaser, 1984) als auch Erfahrungen beim interkulturellen Training (Brislin et al., 1986) stützen die These, daß sich Fähigkeiten allgemeiner Art - wie die der "akkulturativen Kompetenz" - über den Erwerb deklarativen und prozeduralen Wissens in einem spezifischen inhaltlichen Bereich entwickeln. Wichtig dabei ist die intensive, interaktive und kritische Beschäftigung mit dem Einzelfall.

Wenn man davon ausgeht, daß Kulturen jeweils spezifische Aufgabenziele errichten und spezifische Erwartungen darüber formen, wie diese Ziele zu erreichen sind, dann besitzen menschliche Verhaltensweisen in verschiedenen Kulturen unterschiedliche kulturelle Validitäten (analog zur "ökologischen Validität", Bender-Szymanski & Hesse, 1987; Sternberg & Powell, 1982). Die Erkenntnis der Kulturbezogenheit menschlicher Verhaltensweisen und des kognitiven Konflikts für den Fall divergierender kultureller Validitäten im Kulturkontakt stellt die Basis des akkulturativen Aufgabenverhaltens dar. Die Akkulturationsaufgabe besteht in der Lösung des kognitiven Konflikts. Sie stellt die am Konflikt beteiligten Personen vor neue Herausforderungen, die sie mehr oder weniger erfolgreich in Abhängigkeit von kulturellen und individuellen Bedingungen bewältigen können.

Wir werden als Grundlage unserer empirischen Analyse eine entsprechende Aufgabe bearbeiten lassen und werden Akkulturation von zwei verschiedenen Zugängen her erschließen:

- mittels Beobachtungen über das Verhalten während des Bearbeitens der Akkulturationsaufgabe und mittels des Einsatzes explorativer Techniken über die Kognitionen während des Bearbeitens der Akkulturationsaufgabe.

Als Population werden wir Referendare kurz nach Beendigung ihres ersten Staatsexamens auswählen, die in ihren Ausbildungsschulen künftig in national heterogen zusammengesetzten deutschen Regelklassen der Realschulen und der Gymnasien unterrichten werden und die bislang über keine intensiven Erfahrungen im Kulturkontakt verfügen ("Akkulturations-Novizen"). Ferner wählen wir Schüler unterschiedlicher Nationalität aus national heterogenen deutschen Regelklassen der neunten Schulstufe jener Frankfurter Realschulen und Gymnasien aus, an denen die Referendare unterrichten werden.

Wir werden die Referendare während einer Unterrichtsstunde, in der sie ein kulturkontaktbedingtes Dilemma mit den Schülern bearbeiten, beobachten und sie anschließend befragen. Nach Ablauf eines Jahres werden wir Beobachtung und Befragung zum selben Dilemma wiederholen. Damit werden wir in der Lage sein, nicht nur die Lösungsschritte bei der Bearbeitung eines fiktiven kulturellen Dilemmas durch Lehrer und Schüler zu erheben, sondern auch die akkultorative Interaktionssituation in realen - hier schulischen - Lebensbezügen zu analysieren. Die zu erwartenden Veränderungen, bedingt durch den Kontakt mit Schülern aus verschiedenen Kulturen im Denken, Erleben und Verhalten der Referendare werden wir als Zunahme an akkulturativer Kompetenz beschreiben.

Das zugrunde gelegte Erklärungsmodell von Akkulturation im Unterrichtsexperiment umfaßt die folgenden fünf Komponenten:

- (1) Eingangsmerkmale des Referendars
- (2) Eingangsmerkmale des Schülers
- (3) Subjektive Enkulturations- und Akkulturationstheorie des Referendars
- (4) Verhalten des Referendars im Unterricht
- (5) Verhalten der Schüler beim Bearbeiten eines Akkulturationsproblems

Das Erklärungsmodell gründet auf den Annahmen, daß

1. die subjektive Enkulturations- und Akkulturationstheorie des Referendars von seinen Individualismus- bzw. Kollektivismus-Orientierungen abhängt,
2. die Art und Weise der Bearbeitung der Dilemma-Aufgabe im Unterricht von den jeweiligen Schülermerkmalen mit geformt wird,

3. die subjektive Enkulturations- und Akkulturationstheorie des Referendars sein Verhalten während der akkulturativen Interaktionssituation steuert und
4. Veränderungen im Laufe der multikulturellen Unterrichtserfahrung sich in erster Linie in Veränderungen der subjektiven Enkulturations- und Akkulturationstheorie des Referendars, in zweiter Linie in Veränderungen seiner Individualismus-Kollektivismus-Orientierungen niederschlagen.

Im folgenden Schema werden die Beziehungen zwischen den zu untersuchenden Modellkomponenten veranschaulicht:

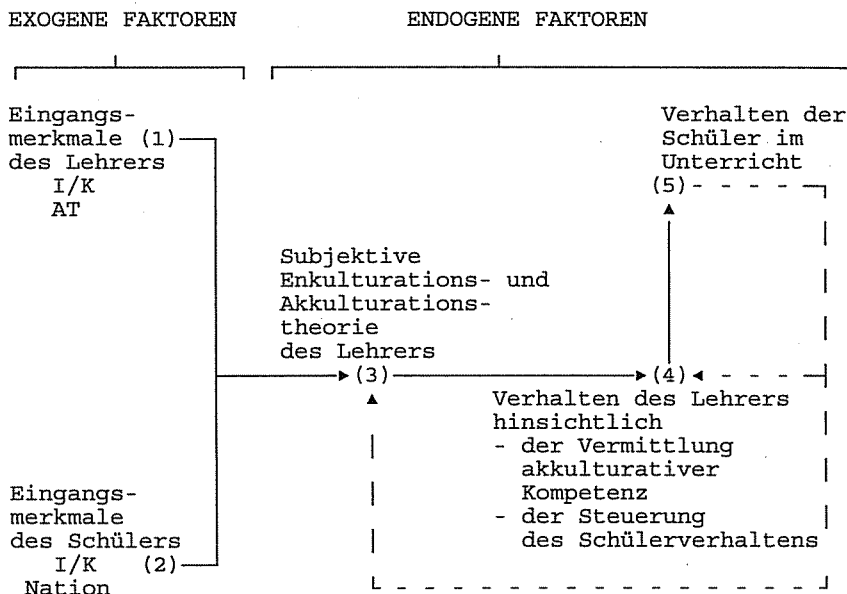


Abb. 1: Schema zur Analyse des Lehrer- und Schüler-Verhaltens während der Akkulturation im Unterrichtsexperiment.

## 2.1 Das Personenmerkmal des "Individualismus-Kollektivismus"

Kulturvergleichendes Erklären bedeutet die Rückführung von beobachteten Verhaltensunterschieden auf Bedingungen, die in Kulturen begründet sind. Nun gehört der Begriff der "Kultur" nicht gerade zu den harten Konstrukten der Humanwissenschaften (Jahoda, 1984; Rohner, 1984; Segall, 1984). Von einem methodologischen Standpunkt

aus wird man "Kultur" als eine Bündelung einer Vielzahl von Dimensionen betrachten, von denen man annimmt, daß sie menschliches Erleben und Verhalten ganz oder teilweise formen. Die Behandlung der Frage, welche kulturellen Bedingungen zu welchen psychischen Effekten führen, stellt mithin keine leichte Forschungsaufgabe dar. Ein pragmatischer Weg, um mit dem schwer definierbaren Kulturbegriff zu arbeiten, ist der Rückgriff auf Dimensionen, mittels derer Verhaltensvariationen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen beobachtet werden können (Hesse, 1988). Mit Hilfe unterschiedlicher Ausprägungsgrade solcher Dimensionen lassen sich dann vorläufig Kulturunterschiede definieren. Methodologisch gesehen sind diese Dimensionen sowohl Wirkungsvariablen als auch Effektvariablen.

Die seit Anfang der 80er Jahre in vielen Nationen durchgeführten Untersuchungen zum "Individualismus/Kollektivismus" (I/K) bzw. "Idiozentrismus/Allozentrismus" scheinen auf eine vielversprechende, zwischen Kulturen diskriminierende Dimension hinzudeuten (Eckensberger, 1990; Hofstede, 1980; Hui, 1984; Leung & Bond, 1984; Triandis, 1990). Im jüngsten Sammelreferat zur Kulturvergleichenden Psychologie wird das Konstrukt in das Kapitel "New Directions" eingeordnet (Kagitcibasi & Berry, 1989).

Individualismus/Kollektivismus wird sowohl als Dimension auf der Ebene von Kulturen als kulturtypische Beziehung zwischen Individuum und Kollektiv als auch auf der Ebene von Individuen als psychologische Gruppenorientierung definiert. "Individualismus" kennzeichnet dabei die persönliche Tendenz, die Konsequenzen von eigenen Handlungen im Hinblick auf die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Ziele zu betrachten. Demgegenüber wird die persönliche Tendenz, die Konsequenzen von eigenen Handlungen im Hinblick auf die Mitglieder der Bezugsgruppe (in-group) zu reflektieren, als "Kollektivismus" bezeichnet (Triandis, 1986; Triandis et al., 1985; Verma, 1985).

Die Variationen des mit dieser Dimension gemeinten Ausmaßes an "Selbst- bzw. Gruppen-Orientierung" markieren eine Reihe grundlegender psychologischer Merkmalsunterschiede:

| Kollektivistische Orientierung   | Individualistische Orientierung   | Autoren   |
|--|---|---|
| <i>Entscheidungsregeln:</i><br>Konsensentscheid<br><br>Prinzip der Gleichbehandlung (equality)   | Majoritätsentscheid<br><br>Gerechtigkeitsprinzip (equity)   | Mann, Redford & Kanagawa  |
| <i>Verhalten in Konfliktsituationen:</i><br>Abfolge von Strategien:<br>Appelle an<br>(1) feelings and consequences<br>(2) authority and power<br>Interaktionen sind:<br>harmonisch<br>kooperativ<br>(sozial unterstützend)<br><br>ausgleichend<br>nachgebend<br>Erwartung von Reaktionen:<br>nicht sofort<br>Interaktionen orientieren sich an:<br>der Meinung der in-group Partner<br>Interaktionen tendieren zu indirekter Beeinflussung bei Meinungsdiskrepanz:<br>Koexistenz von Meinungen<br><br>Akzeptanz von Abweichungen | (1) authority and power<br>(2) feelings and consequences<br><br>konfliktreich<br>kompetitiv<br>(individuelle Autonomie betonend)<br>persuasiv<br>beharrend<br><br>sofort<br><br>individuellen Zielen<br><br>direkter Beeinflussung<br><br>Unvereinbarkeit von Meinungen<br>keine Duldung diskrepanter Meinungen | Sinha<br><br><br>Kornadt & Husarek;<br>Trommsdorff<br><br>Sinha<br><br>Trommsdorff<br><br>Trommsdorff<br><br>Kornadt & Husarek<br>Verma |
| <i>Attribuierungen:</i><br>external<br><br>unterstellte Intentionen bei negativen Rückmeldungen:<br>positive<br><br>Interpretation von Strafe, Kontrolle, als Fürsorge, Hilfe, Zuwendung<br><br>gemeinsames Tragen von Verantwortung   | internal<br><br>Rückmeldungen:<br>negative<br><br>Strenge und Autorität:<br>als Sanktion, Einschränkung<br><br>Eigenverantwortlichkeit  | Miller<br>Kashima<br>Triandis<br><br>Trommsdorff<br><br>Hui   |
| <i>Emotionen:</i><br>bei negativen Rückmeldungen:<br>Schuld, Scham, Traurigkeit  | Ärger, Frustration  | Trommsdorff   |

Abb. 2: In der Literatur beschriebene Unterschiede individualistischer und kollektivistischer Ausprägungen.



Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen können jedoch weder ohne Berücksichtigung der Unterschiede zwischen den einzelnen Personen innerhalb der Kulturen noch unabhängig von den spezifischen Situationen, in denen das fragliche Verhalten aktiviert wird, dargestellt werden. Damit verbietet sich eine Konzeptualisierung im Sinne einer Persönlichkeitseigenschaft (Cantor, Mischel & Schwartz, 1982). Individualismus-Kollektivismus-Orientierungen "vary across situations and are sensitive to changing situational demands" (Kâğıtçıbaşı, 1986): Individualistisch-kompetitive einerseits und gruppenorientiert-kooperative Tendenzen andererseits schließen einander nicht aus, sondern sind psychologisch vereinbar.

Wir werden die Individualismus-Kollektivismus-Orientierung als Merkmal betrachten, das eine Person in die akkultorative Situation einbringt und das sich möglicherweise während der Akkulturation ändert, ohne es im Sinne einer situationsunspezifischen Persönlichkeitseigenschaft zu deuten.

Wir erfassen die Ausprägungsgrade des Merkmals "Individualismus-Kollektivismus" sowohl bei den Referendaren als auch bei den Schülern mit Hilfe der Ind-Col-Skala nach dem bei Hui und Triandis (1986) beschriebenen Verfahren.

## **2.2 Das Personenmerkmal der Ambiguitätstoleranz**

Ein weiteres individuelles Eingangsmerkmal, das vermutlich im Zusammenhang mit dem Erwerb akkulturativer Kompetenz steht, ist die "Ambiguitätstoleranz".

Die Dimension der Ambiguitätstoleranz, die sich mit der Toleranz einer Gesellschaft gegenüber Unsicherheit und Ambiguität befaßt und die aufzeigt, in welchem Ausmaß eine Kultur ihre Mitglieder lehrt, sich in unstrukturierten Situationen entweder wohl oder unwohl zu fühlen, hat sich als kulturabhängig und als Kulturen voneinander diskriminierend erwiesen (Hofstede, 1989, S. 170 f.). Unstrukturierte Situationen sind neu, unbekannt, überraschend und ungewöhnlich. Durch Gesetze, Regeln, Sicherheits- und Schutzmaßnahmen versuchen "unsicherheitsmeidende" Kulturen, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens derartiger Situationen gering zu halten, während Unsicherheit akzeptierende Kulturen sich durch größere Toleranz gegenüber Andersdenkenden und dadurch auszeichnen, daß sie mit möglichst wenigen Regeln auszukommen versuchen. Auch auf Emotionen und die Motivation wirkt sich diese Variable aus.

Für Akkulturationsnovizen dürften sich in der Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturen viele Situationen ergeben, die von ihnen als unstrukturiert erlebt werden, und es ist anzunehmen, daß die Art und Geschwindigkeit der Verarbeitung dieser neuen Erfahrungen in erheblichem Maß mit der Ambiguitätstoleranz kovariiert, die ein Novize den unstrukturierten Situationen entgegenbringt. Wir werden diese Variable deshalb als eine die subjektiven Akkulturationstheorien einerseits formende und andererseits akkultorative Prozesse modifizierende und beschleunigende in unsere geplante Untersuchung einbeziehen.

### 3. Die akkultorative Interaktion im Unterricht

Der Unterrichtsversuch besteht in einem Unterricht unter Kontroll- und Experimentalbedingungen. Die Experimentalbedingung wird erzeugt durch die hinsichtlich der individuellen Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen gemischte Zusammensetzung der Lehrer-Schüler-Gruppe im Gegensatz zur Kontrollbedingung, bei der die individuellen Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen homogen sind. Auf Grund der kulturellen Zusammensetzung wird in der Experimentalgruppe - im Gegensatz zur Kontrollgruppe - eine akkultorative Interaktionssituation simuliert. Unter der Annahme, daß die Zusammensetzung der Lehrer-Schüler-Gruppen hinsichtlich ihrer Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen unterschiedliche soziale Bedingungen von Akkulturation im Unterricht darstellen, ist zu erwarten, daß in diesem Sinne heterogene Gruppen einen stärkeren Anforderungsgehalt an das Instruktionsverhalten des Lehrers und an das Problemlöseverhalten der Schüler haben als homogene Gruppen.

Die Referendare führen eine Unterrichtsstunde durch, für die sie zuvor einen Unterrichtsentwurf erarbeitet haben, in deren Zentrum die Lösung des Individualismus-Kollektivismus-Dilemmas steht. Lehrziel ist die Vermittlung akkulturativer Kompetenz, die sich in der Lösung des Akkulturationskonflikts manifestiert. Der Unterricht wird mittels Ton- und Videoband dokumentiert.

Die Dilemmakonstellation besteht darin, daß zwei verschiedenen Kulturen angehörende Personen in eine soziale Interaktion mit kulturspezifischen Verhaltensweisen eintreten, die bezogen auf die Fremdkultur dysfunktional sind. Ein Beispiel für ein Akkulturationsdilemma wird im Beitrag von Barbara Lueken in diesem Band dargestellt. Von den Referendaren wird erwartet, daß sie mit den Schülern

1. Erklärungen der jeweiligen kulturspezifischen Verhaltensweisen sowie
2. Lösungsvorschläge erarbeiten, welche die beiden Kulturvertreter im Dilemma akzeptieren können.

#### 4. Die Analyse der akkulturativen Interaktion im Unterricht

Die Auswertung gliedert sich in drei miteinander verschränkte Phasen:

- (1) Die Analyse des Interaktionsverhaltens im Unterricht.
- (2) Die Analyse der Bearbeitung der Akkulturationsaufgabe.
- (3) Die Erhebung der subjektiven Enkulturations- und Akkulturationstheorie der Referendare.

(1) Grundlage der *Analyse des Verhaltens während der Lehrer-Schüler-Interaktionen* ist die Klassifizierung des Verhaltens innerhalb von Interaktionssequenzen auf Grund eines Kategoriensystems, das die Ordnung der Äußerungen und der Verhaltensweisen des Lehrers und der Schüler an Hand aufgabenbezogener und sozial-emotionaler Kriterien ermöglicht.

- Mit Hilfe der Klassifizierung des aufgabenbezogenen Verhaltens werden die Verhaltenssequenzen den im Unterricht erarbeiteten Lösungsschritten der Situations-, der Konflikt- und der Zielanalyse zugeordnet.
- Die Klassifizierung des sozial-emotionalen Verhaltens dient der Erhebung, wer wann wem gegenüber Entscheidungen trifft, soziale Spannungen schafft oder reduziert und Versuche der Gruppenspaltung oder -einigung unternimmt.

(2) Die *Analyse der Bearbeitung der Akkulturationsaufgabe* erfolgt im Hinblick darauf, welche deklarativen und prozeduralen Wissens Elemente der Referendar abrufen, um den kognitiven Anforderungen der Aufgabe - der Erklärung und Lösung des Dilemmas - gerecht zu werden und welche Strategien er entwickelt, wenn er nicht auf Wissensbestände zurückgreifen kann.

Die kognitiven Leistungen, die zu erbringen sind, ergeben sich aus der Analyse

- der *Situation* (der Proband erkennt, daß die Verhaltensweisen der Protagonisten unterschiedliche kulturelle Validitäten besitzen; dies erfordert den Ab-

- ruf von, gegebenenfalls die Suche nach und den Einsatz von deklarativem Wissen in Abhängigkeit von der Kenntnis der angesprochenen Kulturen;)
- des *Konflikts* (der Proband erkennt die Unverträglichkeit der unterschiedlichen kulturellen Lösungsvaliditäten und damit den aufgabenkonstituierenden Konflikt der Akkulturationsaufgabe; dies erfordert prozedurales Wissen über Auswirkungen kulturspezifischen Verhaltens in fremdkulturellen Kontexten in Abhängigkeit von Erfahrungen von Konflikten im Kulturkontakt;)
  - des *Lösungsziels* (der Proband erkennt eine oder mehrere Möglichkeiten der Reduzierung des Konflikts im Hinblick auf die anzustrebende Lösung durch
    - die Anpassung des Verhaltens an einen der kulturellen Standards,
    - synthetisierende (konsensische) Konfliktverarbeitung; (dies erfordert prozedurales Wissen über Konfliktlösungsstrategien bei vorgegebenem Zielzustand in Abhängigkeit von Erfahrungen von Konfliktlösungsversuchen im Kulturkontakt;) und
    - der *Lösung* (der Proband entscheidet sich für eine der Konfliktlösungsmöglichkeiten; dies erfordert prozedurales Wissen der Bewertung von Lösungsstrategien in Abhängigkeit von der subjektiven Akkulturationstheorie).

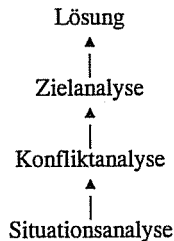


Abb. 3: Lösungsschritte der Akkulturationsaufgabe

(3) Anknüpfend an die Analyse der Aufgabenbearbeitung erfolgt die Erhebung der *subjektiven Enkulturations- und Akkulturationstheorie*, in welche die Aufgabenbearbeitung eingebettet ist.

Wir gehen davon aus, daß die Art und Weise, in der der Referendar die ihm gestellte Aufgabe der Vermittlung der Lösung des Akkulturationsdilemmas im Unterricht erarbeitet, d.h.

- welche Wissens Elemente er für die Situations- und Konfliktanalyse heranzieht,
- welche Handlungsalternativen er zur Konfliktreduktion entwickelt,
- welche Handlungsfolgen er für den Fall der Entscheidung für jede dieser Alternativen erwägt,
- welche Bewertungen der Folgen der Konfliktlösungsalternativen er vornimmt und
- welche Konfliktlösung er bevorzugt,

in hohem Maße gesteuert wird

- von seinen Annahmen über Auswirkungen kultureller Bedingungen auf individuelle Entwicklungsverläufe (subjektive Enkulturationstheorie) einerseits und
- von seinen Vorstellungen über die wünschenswerte Form des Zusammenlebens von Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten im Sinne der Anpassung an einen kulturellen Standard oder der konsensischen Konfliktverarbeitung (subjektive Akkulturationstheorie).

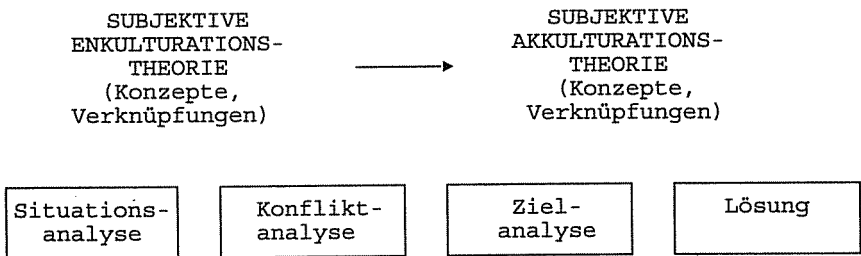


Abb. 4: Modell kognitiver Repräsentationen über Akkulturation

Die subjektiven Theorien der Referendare reflektieren die Überzeugungen über:

- die Auswirkungen von kulturellen Bedingungen auf individuelle Merkmale,
- die Binnenorganisation der kulturbezogenen bzw. kulturbedingten Merkmale einer Person,
- die Zuordnung von individuellen Merkmalen zu Kategorien, die für die Akkulturation relevant erscheinen,
- die Prozesse, die in interkulturellen Interaktionen eine Rolle spielen und
- die Strategien zur Lösung sozialer Konflikte.

Die Analyse subjektiver Theorien bedarf eines größeren empirischen Aufwandes. Die bloße Befragung hat sich in diesem Zusammenhang als unzulänglich erwiesen. Für die geplante Untersuchung werden wir die "Heidelberger Struktur-Lege-Technik" (SLT) zur kommunikativen Validierung subjektiver Theorien nach Scheele & Groeben (1984) und den Ansatz zur Erfassung handlungsleitender Kognitionen bei Lehrern nach Wahl (1979, 1982, 1989) einsetzen. Beide gelten als die bislang am besten ausgearbeiteten Verfahren kommunikativer Validierung (Lechler, 1982, S. 250).

Zur Präzisierung der Struktur der subjektiven Akkulturationstheorie wird mit Hilfe der SLT ein Dialog-Konsens-Verfahren durchgeführt, wobei der Proband aktiv am Rekonstruktionsprozeß beteiligt wird. Das Ergebnis des Verfahrens besteht in einem Struktur-Schaubild der subjektiven Akkulturationstheorie des Probanden und einer sprachlichen Rückübersetzung unter Benutzung der Relationsdefinitionen. Das Verfahren soll dazu dienen, systematische Vergleiche zwischen unterschiedlichen subjektiven Akkulturationstheorien zwischen den Referendaren anstellen zu können und im Längsschnitt die erwarteten Umstrukturierungen auf dem Weg vom Novizen zum Experten darstellen zu können.

## 5. Hypothesen

Die Hypothesen beruhen auf Vergleichen in vier Richtungen, die durch den Untersuchungsplan ermöglicht werden. Dies sind die Vergleiche

- (1) von Novizen mit Experten
- (2) der Effekte individualistischer und kollektivistischer Orientierungen,
- (3) der Effekte unterschiedlicher Ausprägungen der Ambiguitätstoleranz sowie
- (4) im Längsschnitt.

### *(1) Der Vergleich von Novizen mit Experten*

Zwischen Akkulturationsexperten und -novizen gibt es quantitative und qualitative Unterschiede bezüglich des auf die Akkulturation bezogenen deklarativen und prozeduralen Wissens.

Diese zentrale These führt zu spezifischen Hypothesen:

- Experten verfügen über mehr und genaueres deklaratives Wissen als Novizen.
- Das prozedurale Wissen von Experten ist gekennzeichnet durch einen hohen Komplexitätsgrad.
- Experten rufen die anzuwendenden Regeln organisiert und in einer spezifischen Abfolge auf und wenden sie entsprechend an.
- Das Wissen von Experten über die anzuwendenden Regeln ist in spezifischer Weise durch größere Einheiten von Wissen geordnet. Sie rufen ihr Wissen portionsweise, unterbrochen von Pausen ab und wenden es entsprechend auf das Problem an. Sie führen im Verlauf der Lösungssuche eine Analyse der Problemstruktur durch. Sie erfolgt am Beginn der Lösungssuche und führt zur Konstruktion einer internen Repräsentation des gerade vorliegenden Problems. Sie entwickeln eine globale, aber kohärente Abbildung der Problemsituation, der beteiligten Sachverhalte und der jeweils relevanten Komponenten.

Darüber hinaus ist die Universalität der Repräsentationssysteme von Akkulturation bei Experten zu prüfen.

Dies geschieht im Hinblick auf zwei spezifische Hypothesen:

- Die Repräsentationssysteme von Akkulturation unterscheiden sich in Abhängigkeit von den Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen der Experten.
- Bei sonst vergleichbaren Lösungsvorschlägen werden unterschiedliche Lösungswege eingeschlagen ("Äquifinalitäts"-Hypothese, Krug & Rheinberg, 1980).

Werden diese Hypothesen nicht falsifiziert, ist von mehreren spezifischen Repräsentationssystemen von Akkulturation auszugehen.

## *(2) Die Effekte individualistischer und kollektivistischer Orientierungen*

Individualistische und kollektivistische Orientierungen werden sich im Verhalten, in der Art der Aufgabenbearbeitung und in den subjektiven Theorien widerspiegeln. Hier werden wir uns auf die anfangs erwähnte Literatur (Abb. 2) beziehen und die dort berichteten Ergebnisse einer Prüfung unterziehen:

- Welche Entscheidungsregeln auf Grund welcher Prinzipien werden bei der Lösung von Konflikten eingesetzt?
- Welche Strategien leiten das Verhalten in Konfliktsituationen?
- Welche Attribuierungen erfolgen zur Interpretation des Verhaltens des Konfliktpartners?
- Welche Emotionen begleiten die Rückmeldungen und Meinungsdiskrepanzen?

## *(3) Die Effekte unterschiedlicher Ausprägungen der Ambiguitätstoleranz*

Es wird erwartet, daß der Effekt der experimentellen Bedingung durch das Ausmaß an Ambiguitätstoleranz modifiziert wird. Ambiguitätstolerante Lehrer werden vermutlich leichter bereit sein, sich der Akkulturationssituation anzupassen. Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollbedingung schlagen sich daher bei ihnen vermutlich weniger nieder als bei weniger ambiguitätstoleranten Lehrern.



#### *(4) Der Längsschnitt-Vergleich*

Gegenstand dieses Vergleichs ist die Frage, inwieweit sich die Repräsentationssysteme der Novizen vom Untersuchungszeitpunkt 1 zum Zeitpunkt 2 in Richtung auf Inhalt und Struktur der Repräsentationssysteme von Experten verändern, die wir in einer Voruntersuchung erheben werden.

Während im Zeitpunkt 1 die Unterschiede zwischen den Verhaltensweisen unter Experimental- und Kontrollbedingungen stärker ausgeprägt sein werden, ist zu vermuten, daß bei durch die Erfahrung in multikulturellen Klassen wachsender akkulturativer Kompetenz es dem Lehrer zum Zeitpunkt 2 leichter gelingt, auch unter der Experimentalbedingung kompetent zu handeln. Dies stellt sich in einer stärkeren Annäherung des Repräsentationssystems des Lehrers an das der Experten dar.

Des weiteren gilt es zu prüfen, ob sich für den Fall der Veränderungen akkulturativer Repräsentationssysteme auch Veränderungen in den Individualismus-Kollektivismus-Orientierungen entdecken lassen. Vermutlich handelt es sich bei dieser Variablen um eine zwar dynamische, jedoch träge Größe, deren Veränderungen langsamer ablaufen als solche in den akkulturativen Repräsentationssystemen, so daß mögliche Effekte veränderter Repräsentationssysteme erst zu einem späteren Zeitpunkt außerhalb der geplanten Untersuchung erkennbar wären (Rheinberg & Peter, 1982).

# **Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung**

**Anna Metz (Hrsg.)**

**Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache an  
deutschen Schulen**

**Bericht zur Fachtagung  
der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung  
am 19. September 1990  
im**


**Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
in Frankfurt**

**GFPF-Materialien Nr. 23  
Schloss-Strasse 29, D-60486 Frankfurt  
1993**

**Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache: Zur Situation in den Schulen, in der Lehrerfortbildung und in der Wissenschaft/Anna Metz (Hrg.).- Frankfurt/M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, 1993.**

ISBN: 3-923638-06-X

NE: Metz, Anna [Hrsg]

 **Frankfurter  
Lehrerbücherei**

1993 Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer  
Forschung e.V., Frankfurt/M.  
Alle Rechte vorbehalten

Printed in West Germany

ISBN: 3-923638-06-X